

Filozofia i pedagogika

Związki są odwieczne, w Europie sięgające pierwszych mędrców, sofistów, Sokratesa, a na pewno Platona, Arystotelesa oraz myślicieli ze szkół hellenistycznych i rzymskich. Równie bogate są dzieje późniejsze, zwłaszcza nowożytne, także obfitujące w tematyczne pokrewieństwa i akty pomocy wzajemnej. Charakterystyczna jest także jedność personalna. Wielu wielkich filozofów to zarazem koryfeusze teorii wychowania. Znakomici pedagogzy sięgali z kolei po własną, głęboką refleksję filozoficzną. Zapelniano wspólne pola, na przykład przynależne do etyki lub filozofii społecznej, albo ogólnej refleksji nad egzystencją i powinnością indywidualnego człowieka. Kształtowała się podobna wrażliwość zarówno wobec celów, jak i osiąganych efektów praktycznych. Nieudane przedsięwzięcia w naprawie natury ludzkiej obciążały pospołu jednych i drugih. Sukcesy były zaś źródłem radości, sprawiedliwie na ogół dzielonej.

Obok zadumy nad wspólnie przebytą drogą, przede wszystkim w świetle naukowej, historycznej analizy przeszłych i współczesnych dokonań (a zapewne też zasłużonych pretensji i żalów obustronnych), warto zastanowić się nad układem odniesień fundamentalnych esencjalnie, wskazując nie tylko na to, jak bywa, czy też jak jest na ogół w relacjach między filozofią a pedagogiką, lecz na to raczej, jak być może i jak być powinno. Ze względu na specjalną pozycję filozofii, pytania i sugestie główne muszą zostać skierowane pod jej adresem, pedagogikę czyniąc przedmiotem filozoficznego zobowiązania, choć z drugiej strony pamiętać trzeba, iż to filozofia czerpie z nauk szczegółowych, tutaj: z pedagogiki właśnie, z jej twierdzeń i hipotez, inspirację dla treści problemów stawianych na gruncie filozofii.

Możemy, rzecz jasna, wywołać także kwestię dokładnie odmienną, mianowicie, skądinąd ciekawe zagadnienie pedagogiki filozofii (po co, kogo, kiedy, gdzie, kto i jak powinien nauczać filozofii oraz jak i po co wychowywać w duchu jej problemów). Rezygnując z rozwijania tego ostatniego aspektu (należałoby mu poświęcić osobne rozważania), spytamy tedy o filozoficzne podstawy pedagogiki – w możliwie szerokim ujęciu, wskazując zwłaszcza na to, co takiego wie lub przypuszcza filozofia, a z czego nie korzysta dotąd pedagogika (nie umie lub nie chce), a także co zaniedbała filozofia, zwłaszcza na polu wyjaśnienia sensów podstawowych dla teorii pedagogicznej kategorii, a co ma, czy raczej: co mieć może kapitalne znaczenie zarówno dla wszelkiej racjonalnej pedagogiki, jak i dla samej filozofii (z ambicjami, by świat zrozumieć i opisać adekwatnie wobec rzeczy samej).

Jaki człowiek?

Pedagogika jest nauką praktyczną, a przynajmniej takie ma ambicje. Jej celu nie stanowi jedynie opis fragmentu lub jakiejś wybranej strony świata, ale dostarczenie narzędzi do jego świadomych przekształceń. Zadaniem pedagogiki jest, mianowicie, uzasadnienie tezy, że człowieka można wychować w pożądanym, uzasadnionym pewną aksjologią kierunku. Co więcej: pragnie ona wskazać, jakie to narzędzia i metody na pewno lub z dużym prawdopodobieństwem wiodą do obranego celu, które zaś sposoby są niepewne lub chybione.

Przyjmując, iż pragnienia i koncepcje pedagogów są zasadne, należy wszelako zapytać o najbardziej doniosły, a zarazem szczególnie niejasny w tym wszystkim problem, to jest o sens pojęcia „człowiek”. Kategoria ta jest kluczowa dla całej dziedziny. Filozofia ma z nią swoje własne kłopoty, warto zatem, by pedagogika umiała sobie z nimi poradzić, a nawet znaleźć się w centrum prowadzonych badań i ogólnej refleksji nad człowiekiem. Unikając anachronicznych uproszczeń i rozumiejąc rozliczne dylematy antropologii filozoficznej (nie zawsze znane mędrcom sprzed wieków), teoria wychowania człowieka musi sprostać wszystkim trudnościom, wnosząc przy okazji własne spostrzeżenia i próby rozwiązań. Rzecz w tym przede wszystkim, że „człowiek” jest i powinien być rozpatrywany w trzech różnych, nie zawsze przystających do siebie płaszczyznach, mianowicie jako (a) jednostka ludzka, (b) zbiorowość (której jednostka jest rezultatem, nośnikiem i reprezentantem) oraz (c) jako człowiek „w ogóle”, czyli gatunek ludzki (także istniejący poprzez jednostki, jak również poprzez zbiorowości i relacyjne sekwencje historycznych przekazów – genetycznych i kulturowych).

Brak jasnego i wyraźnego rozróżnienia tych płaszczyzn prowadzi nie tylko do strywalizowania, skrzywienia i zafałszowania obrazu całej dziedziny (problematyki człowieka, po prostu), lecz nadto wiedzie na manowce w sprawach praktycznych. Jeśli uprzytomnimy sobie, że działania wychowawcze skierowane bywają na człowieka nieokreślonego ontologicznie, nie powinniśmy się dziwić rozmaitym perturbacjom, a zwłaszcza porażkom w zakresie czynności pedagogicznych, odniesionych do przypadków odbiegających od umownej „normy” (człowieczeństwa). Jeśli chcemy wychować jednostkę jako jednostkę, temu i tylko temu poświęcając całą uwagę i energię, nie spodziewajmy się, że automatycznie ukształtujemy pożądaną strukturę zespołów ludzkich, ani też ważne dla spójności grupy motywacje i cechy kooperacyjne. I odwrotnie, kształtując człowieka społecznego, wcale nie musimy dbać o to, by każdy z członków dowolnego, zgranego kolektywu (rodziny, szkoły, miasta czy narodu) sukcesywnie rozwijał własne, personalne dyspozycje i talenty. Przeciwnie, niejednokrotnie dochodzi do rozbieżności, a nawet ostrej sprzeczności między zapotrzebowaniem społeczeństwa na człowieka typu arystotelesowskiego – *zoon politikon*, a tendencjami poszczególnych osób do samo-realizacyjnej, czysto indywidualnej entelechii. W jeszcze trudniejszym położeniu znajdują się ci zapewne, którzy dostrzegają przede wszystkim *Universum* gatunkowe (człowieka jako Ludzkość). Na szczęście (lub nieszczęście) pedagogika gatunkowa w zasadzie nie istnieje (mimo iż pojawiły się już pewne przesłanki do uznania filozoficznej antropologii typu gatunkowego).

Każda z wymienionych płaszczyzn (jednostkowa, społeczna i gatunkowa) występuje co najmniej w dwóch aspektach: ogólnym (abstrakcyjnym) oraz ściśle zindywidualizowanym (skonkretyzowanym). Chodzi o to, że przedmiotem zabiegów wychowawczych możemy uczynić (A) albo Jasia Kowalskiego w roli jednostki jako takiej, albo tego samego Jasia jako byt swoisty i absolutnie niepowtarzalny (określony przez jedną jedyną *haecceitas*). Możemy tego Jasia – koniecznie jednak wraz z Małgosią, Zosią i Piotrusiem – ukształtować (B) jako członka społeczności w ogóle, albo też jako członka narodu polskiego (czyli „Polaka małego”), lub francuskiego, chińskiego bądź peruwiańskiego. Możemy wreszcie Jasia uczynić (C) człowiekiem jako takim, czyli uczestnikiem Ludzkości w Ogóle, albo też reprezentantem określonej fazy cywilizacyjnej, jakiegoś typu kultury czy pewnej innej, czasoprzestrzennie zorientowanej konkretyzacji gatunkowej.

Żywimy złudną zapewne nadzieję, iż niepotrzebne jest rozdzielanie włosa na troje w ramach trzyplaszczyznowej ontologii człowieka (z wariantami), przypuszczając, iż żywioł procesu stawania się bytu ludzkiego samoczynnie reguluje przenikalność i harmonizowanie się owych płaszczyzn człowieczeństwa. Liczymy zatem, że gdy uformujemy jednostkę w jej jednostkowości, wpłynie to korzystnie na jej stosunki z innymi jednostkami, a potem na całość społeczeństwa, potem zaś odbije się to równie pozytywnie na umocnieniu gatunku oraz szczęśliwym przebiegu jego dalszych losów. Tak faktycznie myślano już w starożytności (Sokrates, Platon, Arystoteles, stoicy), stawiając niekiedy znak równości między cechami jednostek i ogółu, a w konsekwencji między szczęściem pojedynczych osób i pomysłnością państwa (o gatunku jeszcze nie wspomiano). W takim też duchu uformował się podstawowy paradygmat pedagogiczny, obowiązujący oficjalnie chyba do dzisiaj. Nowożytna filozofia musiała tymczasem przeżyć wiele rozczarowań, kiedy okazać się miało, iż między człowiekiem (a), (b) i (c) istnieją nie tylko punkty zbieżne, lecz także wyraźne przeciwieństwa, zaś dokładając szczegółowe warianty (A), (B), i (C), mamy do czynienia z konstrukcją wysoce powikłaną, zawierającą przypadki niezgodnych, a nawet wykluczających się celów.

Coraz wyraźniej widać, że nie chodzi o to po prostu, by wychować człowieka na człowieka, ale człowieka – którego i jakiego? A jeśli dokonujemy świadomego wyboru, to dlaczego konstruując jednego człowieka – powiedzmy indywidualną osobę (z zamiarem doprowadzenia jej do szczytu niepowtarzalnej, w pełni podmiotowej, wolnej *entelechii*) – jesteśmy zmuszeni zrezygnować ze zbudowania innego człowieka, na przykład idealnego, ofiarnego obrońcy swego omnipotentnego państwa lub wspólnoty religijnej? Na to i jemu podobne pytania trzeba odpowiedzieć możliwie jednoznacznie. Pedagogika zaś, w przeciwieństwie do filozofii, powinna dać odpowiedź nie na piśmie jedynie, ale poprzez rzeczywiste akty wychowawcze.

Człowiek realny czy intencjonalna suma składników?

Jeśli przedmiotem akcji wychowawczej jest człowiek, a przyjmujemy, że jest nim pojedyncze indywiduum, to pojawia się pytanie, kim on jest w sensie ontologicznym? Kim człowiek jest w świecie jako – ten oto tutaj – byt realny?

Oczywiście, nader interesująca jest kwestia epistemologiczna: jak poznajemy człowieka – czy tylko od wewnątrz, na kanwie własnego *Ja* snując ogólne rozważania o konstrukcji wszelkiej substancjalnej indywidualności ludzkiej, czy także od zewnątrz, w *behaviour* drugiego człowieka dopatrując się swoistości rodzajowej każdego dowolnego osobnika (w tym mnie samego). Czy jego istotę uchwycić możemy w aktach „wsobności” wyizolowanej, czy też przeciwnie, określamy na podstawie powszechnych zasad funkcjonowania społeczności, kultury lub języka? Jakkolwiek byłoby w dziedzinie poznania, przecież nie intencjonalny obiekt złożony z danych doświadczenia i supozycji intelektualnych poznającego podmiotu, lecz rzeczywisty przedmiot w sensie ontologicznym (czyli człowiek realny) może być celem wychowawczego oddziaływania. Tylko on tedy może uczestniczyć w układzie pedagogicznej relacji *Ja – Ty*. Relacja ta jest zaś możliwa wyłącznie wtedy, kiedy jej członami i bytowymi nośnikami są dwie samoistne, niezależne od siebie, względnie swobodne substancje realne.

Człowiek rzeczywisty jest zapewne jednością, bo ta właśnie bytowa właściwość zapewnia mu życie podmiotowe, wyrażające się w stale tożsamym *Ja*. Jest też złożonością, gdyż dzięki temu możliwa jest zarazem jedność (jako jedność jakichś elementów przeciw) oraz różnorodność, objawiająca się w mnogości różnojakościowych cech danego i każdego osobnika. Człowiek jest całością strukturalną, wieloczęściową i wielowarstwową, lecz także bytem czasowym, nie tylko zwyczajnie zmieniającym się wobec świata, w ślad za jego impulsami, ale przede wszystkim przemiennym w sobie, przechodząc przez różne fazy swego istnienia – od początku do końca (jeśli przyjmiemy, iż jako realny – musi być zapewne ograniczony w czasie).

Przyjęcie jednolitego, całościowego, złożonego i zmiennego w czasie bytu ludzkiego pociąga za sobą inne konsekwencje praktyczne, niż zatrzymanie się w obrębie odmiennych ontologii człowieka i z nich wyprowadzalnych dyrektyw pedagogicznych. Bliska prawdy jest bowiem myśl, głosząca, że istniała i nadal istnieje dość ścisła korelacja między filozoficzną wizją człowieka a koncepcją pedagogiki. Łatwo domyślić się, jakie to sprawy.

Najczęstszy przypadek stanowi – jak wiadomo – problem dualizmu, zwłaszcza w wersjach skrajnych, głoszących, iż człowiek jest bytem dwusubstancjalnym, złożonym z osobnej duszy i osobnego ciała, połączonym okazjonalnie w dość tajemniczy sposób, i jak się czasem przypuszczało, bez szans na oddziaływanie wzajemne. Niektórzy myśliciele dodawali do tego swoistą aksjologię, uznającą „wyższość” ducha nad materią, a nawet absolutną definicyjną przewagę psychiki (tylko ona była tym oto danym człowiekiem, ciało zdawało się zaś „niczym”, spoza określenia tożsamościowego *Ja*). Dualistyczna koncepcja człowieka pociągała za sobą odpowiednie dyrektywy wychowawcze, na ogół skierowane na formowanie „duszy”, zaniedbujące zaś sprawy „ciała”, na pewno zaś dzielące człowieka na dwie sfery, przynależne albo do kultury duchowej, albo do kultury fizycznej, zawsze zaś w bezpiecznej od siebie odległości i z niekwestionowanym prymatem tej pierwszej.

Model klasycznego dualizmu (czy szerzej pluralizmu, gdzie można było, na przykład, dodać ponad duszą co najmniej jeszcze jedną osobną sferę „ducha”) nie wyczerpuje listy koncepcji rozrywających fundamentalną, „organiczną” jedność człowieka. Interesujące są również inne teorie antyjednościowe, z których część powstała z przyrodniczych ujęć posługujących się terminami fizyki lub biologii,

pozostałe zaś zostały utworzone poprzez rozmaite mieszanie słowników psychologii, socjologii i dziedzin pokrewnych, a także popularnych filozofii. Do pierwszych należą takie koncepcje, które człowieka składają z masy i energii, wytrzymałości i motoryki, ciężaru i szybkości. Do drugich takie, które widzą w nim mieszaninę charakteru i temperamentu, woli, uczuć i rozumu, indywidualności i kultury (albo społecznienia), cech biologicznych (popędów) oraz kulturowo uwnioślonych (etosu), bycia i wartości (powinności), „wsobności” i „odsiebności”, osoby i jednostki, i tak dalej.

Czasem wiadomo, że chodzi o robocze, prowizoryczne ujęcia pewnych aspektów realnego człowieka. Niekiedy jednak, granice te zostają przekroczone. Dokonuje się wtedy znany od czasów Franciszka Bacona zabieg, zwany hipostazą pojęć; ze słów powstają wówczas swoiste odrębne „części” lub osobne quasi-przedmiotowe warstwy struktury człowieka. Nie dość, że ma on nadaną przez naturę konstrukcję anatomiczną, tudzież czynnościowo-fizjologiczną, to na dodatek metodologicznie spreparowany osobnik ludzki (dokładniej: jego intencjonalny model) okazuje się – na mocy „naukowej” dekretacji – na przykład spletem cech emocjonalnych, wolicjonalnych i intelektualnych, albo związkiem nieświadomego libido, ego i alterego, gdzie każdy składnik otrzymuje prawo do rzekomego, samodzielnego „oddziaływania” (realnego?) na pozostałe twory pojęciowe. Pedagogika nie zawsze była odporna na te zewnętrzne wpływy, toteż nie ma powodu się dziwić, iż nieraz podążała ufnie za tą lub tamtą wybraną, dominującą, głośną lub modną w danej epoce koncepcją, dostosowując swe narzędzia do takiego przedmiotu działań wychowawczych, jaki został jej uprzednio wyznaczony przez innych w celu dalszego, bardziej finezyjnego rzeźbienia.

Podobnej mistyfikacji podlegać może ujęcie czasowo-procesualne człowieka. Istnieje on od narodzin do śmierci, przechodząc przez wielofazowe życie w ciągłym, powikłanym, wielojakościowym procesie egzystencji, w którym nie ma ani przerw, ani pustych miejsc, ani też innych niż umowne znaków porządkujących przepływający wciąż przez byt podmiotu materiał stanów, zdarzeń, doświadczeń i doznań subiektywnych. Także w znaczeniu czasowym człowiek jest niepodzielną całością, w której tylko wtórnie wyróżniać możemy jakieś fragmenty lub odcinkowe fazy, jednak żadna nie stanowi odrębnej bytowo istności, a ich suma tym bardziej nie może konstytuować ciągłego bycia osobniczego. Przez naukę, poddaną złudzeniom pozytywistycznego atomizmu, przetacza się tymczasem przeświadczenie, iż pierwotne jest ujęcie fazowe, wtórne zaś całościowe. Człowiek składa się zatem z oseska, przedszkolaka, dziecka „wczesnoszkolnego”, dziecka „późnoszkolnego”, młodzieńca lub panienki, mężczyzny (kobiety), mężczyzny przejrzałego (takiejże niewiasty), starca i staruszki. Kryteria tu zastosowane są na ogół niezbyt precyzyjne, stanowiąc melanz okoliczności biologicznych, psychologicznych, socjologicznych i ekonomicznych. Każda faza jest wszakże opisywana jako byt samodzielny, tworzący odrębną rzeczywistość, oderwaną od tego, co zdarzyło się przedtem i pojawi się później, a co dopiero w pełnej totalności określa byt ludzi, poszczególne jego składniki czasowe wyodrębniając jako ontologiczną pochodną zabiegów poznawczych, w tym, rzecz jasna, również samopoznawczych, skierowanych z konieczności na dane „teraz”.

Czyż trzeba bliżej przedstawiać konsekwencje holistyczno-procesualnej filozofii człowieka dla przyszłej pedagogiki, zwłaszcza w konfrontacji z tra-

dycyjnym ujęciem sumaryczno-fazowym, dominującym w sztywnych, rzekłbym biurokratycznych podziałach życia ludzkiego, narzuconych przecież nie tylko przez teorię, ale wielokrotnie jedynie przez konwencje praktyki społecznej, na przykład mechanizmy rocznych harmonogramów szkolnych?

Odpowiedź narzuca się sama.

Człowiek społeczny

Pytając dzisiaj o status człowieka, znajdujemy się w komfortowej sytuacji zapadnięcia wielu najdonioślejszych rozstrzygnięć w samej praktyce społecznej. Dzisiejszy filozof, ani też współczesny pedagog nie muszą zmagać się z ciężką materią przesądów, wierzeń, mniemań i tragicznych w skutkach błędów, popełnianych przez naszych przodków w kwestiach antropologicznie najbardziej podstawowych. Dla starożytnych człowiekiem był wolny i w miarę zamożny obywatel, koniecznie płci męskiej. Kobietom, barbarzyńcom, a zwłaszcza niewolnikom nie śpieszono z pełną pedagogiczną posługą, uzasadniając tę wstrzeźliwość odpowiednimi argumentami, stworzonymi przez filozofów (spośród wielkich myślicieli celował w tym Arystoteles). Niemalo grzechów w tym względzie popełniło też średniowiecze, a także i późniejsze czasy, po oświecenie, a może dopiero aż po późniejszy okres liberalnej demokracji i idei socjalistycznych, czas potępienia niewolnictwa, kolonializmu i rasizmu, epokę emancypacji kobiet i wprowadzenia praw dziecka. Za każdym przykrym w skutkach doświadczeniem społecznej, w tym pedagogicznej dyskryminacji stali nie tylko politycy czy możni posiadacze dóbr, lecz także filozofowie, chętnie uzasadniający panujące przeświadczenia potoczne, sankcjonujące współczesny im porządek. Na szczęście, także w pozytywnych przekształceniach świata czynny udział wzięli przedstawiciele twórczej, odważnej i głębokiej myśli, projektując w swych dziełach rozwiązania, instytucje i ustroje wcześniej, niż mogły one stać się zaczynem rzeczywistych zmian.

Pedagogika jako nauka o wychowaniu człowieka uczestniczyła aktywnie w realizacji kolejnych wizji, a przejmując pewne mocne założenia z filozofii właśnie, tym samym współurzęczywistniała wielkie projekty cywilizacyjne i historiozoficzne. Początek odpowiedzialności kryje się tutaj nie tylko w uprzednio analizowanej problematyce istotowej („kim jest człowiek?”), lecz w równie ważnym zagadnieniu zakresu przedmiotowego.

Pytając: kto jest człowiekiem? – rozstrzygamy bezpośrednio dwie sprawy. Jedna to wypełnienie ludzkiej przestrzeni tymi, których uznajemy naprawdę i bez zastrzeżeń za podmiotowy byt człowieczy. Druga – to zabieg wykluczający, pozwalający na brak uznania za człowieka wszystkich, którzy się nie mieszczą w kryteriach przestrzeni szczęśliwych wybrańców. Jest oczywiste, iż w wyznaczeniu linii demarkacyjnej między ludźmi i pozostałymi, pedagogika albo sięga po pomoc filozofii (na ogół, jak mówiłem, znajdując ją), albo też produkuje uzasadnienia na własną modłę, lub też przyjmuje postawę faryzejskiego przemilczenia moralnie niewygodnych treści.

W dzisiejszej sytuacji większość starych dylematów zniknęła z horyzontu kultury wychowania. Nie każdy nawet pamięta o dramatach humanizmu reglamentowanego. Przedmiotem pedagogiki są dziś mężczyźni i kobiety, zamożni

i biedacy, ludzie różnych ras, wyznań, światopoglądów i orientacji obyczajowych. Są ludzie zdrowi i sprawni, lecz także kaleki, sprawni inaczej, zapóźnieni w cyklach rozwojowych. Są osoby mieszczące się w normach etycznych i prawnych, ale też przestępcy, zbrodniarze, osobnicy o niskiej wrażliwości na wartości. Są małe dzieci oraz dochodzący do kresu, cierpiący starcy ze szpitali i hospicjów. Poszerzyło się tedy niepomiarne spektrum przedmiotowego zainteresowania człowiekiem. Dokonało się to z jednej strony w ślad za postępem filozofii i naukowej wiedzy o człowieku, z drugiej – jako rezultat przemian w rzeczywistych społeczeństwach, przynajmniej tej ich części, które tworzą euroamerykańską cywilizację zachodnią. Niekwestionowaną, pozytywną rolę odegrali w tych procesach rozwojowych sami pedagodzy (lub szerzej osobistości, które występowały w roli wychowawców albo realizowały subiektywnie przeżywaną, pedagogiczną misję). Chodzi tu o takie postaci, na przykład, jak odkrywcy podmiotowego człowieczeństwa dzieci (Korczak, Baden-Powell, Kamiński), uniwersalizmu „olimpijskiego” (de Coubertin), człowieczeństwa wyrzutków (Makarenko, Kotański), roli ponadklasowego i rasowego miłosierdzia (Schweitzer, Matka Teresa) i oczywiście wielu, wielu innych, nie zawsze szerzej znanych wspaniałych ludzi cichego bohaterstwa. Stają się oni coraz częściej przedmiotem zainteresowania i inspiracją refleksji filozoficznej, albowiem wielki czyn pedagogiczny stanowi sam z siebie niezmiernie ważny argument w sporze o naturę człowieka. Czy jest ona dobra, czy też skażona metafizycznym złem?

Wolność i determinizm

Wszystkie zagadnienia pedagogiczne wyrastają z przekonania, iż działalność wychowawcza jest sensowna, ponieważ przynosi oczekiwane skutki. Mysł ta wspiera się na takiej ontologii, w której: (1) między człowiekiem a człowiekiem zachodzą relacje oddziaływania, co najmniej jednostronnego, (2) przedmiot oddziaływania nie jest bezwzględnie izolowany na bodźce wychowawcze, (3) podmiot aktu pedagogicznego nie jest nieświadomym przekątnikiem treści generowanych przez jakieś zewnętrzne wobec niego siły naturalne lub kulturowe, lecz względnie wolnym sprawcą przemian w przedmiocie oddziaływania (czyli w wychowanku), (4) akt wychowawczy jest skutkonośny, co znaczy, iż jakościowo i energetycznie określone działanie podmiotu przynosi odpowiednie w swych cechach i trwałości zmiany w przedmiocie.

Pedagogikę jako taką usprawiedliwia więc i uprawomocnia zestaw filozoficznych tez, które przede wszystkim są rezultatem wykluczenia pewnych na innym gruncie akceptowanych poglądów, takich jak skrajny natywizm, skrajny determinizm, monadyzm lub też woluntaryzm teologiczny. Niektóre z tych teorii czynią pedagogikę niemożliwą lub wysoce ograniczoną, inne niepotrzebną, jeszcze inne pozbawioną praktycznego sensu. Przypomnienie tych zależności, choć są one dość oczywiste, pozwala odsłonić najgłębsze związki między filozofią a pedagogiką. Niestety, prawdy te czasem niechętnie przyjmuje się do wiadomości, protestują zwłaszcza ci entuzjaści (amatorzy i zawodowcy), którzy pedagogikę pozbawiają filozoficznej głębi, traktując ją jako sztukę powierzchow-

nych zabiegów o subiektywnie słusznych intencjach, acz bez dbałości o faktyczne wyniki. O jakie zależności chodzi w pierwszym rzędzie?

Jeśli prawdziwa jest koncepcja, iż każdy człowiek rodzi się z gotową wiedzą i programem etycznym, to żadne zabiegi wychowawcze nie są ani potrzebne, ani naprawdę możliwe. Człowiek jest i będzie taki i tylko taki, jak to wynika z jego niezmiennego wyposażenia istotowego. Słabsza wersja tego poglądu sugeruje, że skoro dana jednostka jest zaprogramowana na konkretne zainteresowania, poziom inteligencji, sprawności oraz postawy wobec wartości, to żaden wychowawca nie może niczego tu zmienić. Jedyną pozytywną szansę stanowi ewentualna „maieutyka”, czyli sokratejska pomoc w uaktywnieniu wrodzonych dyspozycji przedmiotu akcji pedagogicznej. Bez przezwyciężenia takiego rozszerzonego natywizmu, pedagogika wydaje się dziedziną aktywności dość jądowej.

Jeśli cały świat ludzki – podobnie jak byt w ogóle – podlega zasadzie determinizmu ontologicznego, czyli koncepcji głoszącej, iż wszystko jest uwarunkowane na mocy uniwersalnych zasad, to zarówno czyn pedagogiczny przestaje mieć charakter swobodnego sterowanego świadomością działania podmiotu (wychowawcy), jak i proces wychowania nie jest już ciągiem wolnych wyborów wychowanków, lecz wszystkie składniki oraz ich system stają się przedłużeniem i ilustracją ogólnych praw. Jedyną racjonalną postawą jest czynić, cokolwiek los każe, a on już zadba o to, by stało się to, co stać się i tak musi. Pedagogika jest wtedy czynnością tyleż pozorną, co efektowną, niczym kwiatek do kożucha.

Jeśli przyjmiemy, iż każda jednostka jest bytem monadycznym, bez wejść i wyjść w stronę drugiego człowieka, jeśli uznamy, że stanowi ona w swoim gatunku obiekt najwyższego rzędu, niezdolny do stworzenia miłosnej pary, przyjacielskiego układu, kooperującego zespołu oraz polis, budującej kulturę i państwo – to tym samym odmawiamy istnienia relacji mistrz – uczeń, czyli unieważniamy każdą dowolną akcją pedagogiczną. Uczciwa nauka o wychowaniu powinna wtedy uznać, iż jedyne co możliwe, to samowychowanie, najlepiej w samotni oraz w odewraniu od jakiegokolwiek dziedzictwa i towarzystwa.

Jeśli wreszcie przyjmiemy za prawdziwą metafizykę, oddającą wszelką podmiotowość Absolutowi (spoza ludzkiego świata), to musimy odrzucić jako naiwną myśl, iż człowieka może efektywnie wychowywać człowiek. Nie chodzi tutaj o zmianę języka (pedagog jako narzędzie bogów?), ale o kwestię naprawdę fundamentalną. Żadne działanie ludzkie nie może się udać, gdy monopol na skuteczność posiada inna, wyższa istota. Pedagog jest od biedy możliwy tylko w jednym przypadku: kiedy mianowicie zechce zagrać rolę wysłannika lub pośrednika mocy wyższych, a więc stanie się praktykującym teologiem-misjonarzem.

We wszystkich innych rodzajach rozwiązań ontologicznych, pedagogika – w mniejszym lub większym stopniu – wydaje się zdolna do spełnienia swych trudnych zadań, a pedagog może wystąpić jako autentyczny podmiot procesu wychowawczego, odpowiedzialny za siebie i za skutki swego działania.

Pedagogika wobec aksjologii

Najgłębszą więź zadzierzgnęła teoria wychowania z etyką, wskazującą na dobro i zło, a dziś powiedzielibyśmy: z całą aksjologią, uczącą nas, jak się poruszać

w całej, przeogromnej przestrzeni wartości. Rzecz w tym, że wszelki proces pedagogiczny podlega wartościowaniu, to znaczy, że pragniemy wychowywać nie w ogóle (czyli zmieniać wychowanka w co się zdarzy), ale wychowywać ku jakiemuś „dobru”, ku lepszemu stanowi, niż był on przed lub istniałby niezależnie od aktów wychowania.

Przyjmujemy za pewnik, iż pedagogika to dziedzina badająca świadome akty intencjonalnego oddziaływania człowieka na człowieka z zamiarem uczynienia tego drugiego doskonalszym, niż był, zdolna też dobrać adekwatne środki, by to, co zamierzone, zostało faktycznie urzeczywistnione. Co jednak uczynić, gdy pedagogika i pedagogowie występują w sytuacjach obciążonych z jednej strony sprzecznościami między subiektywną a obiektywną stroną ich akcji, z drugiej zaś uwikłanych w niełatwe do rozwiązania konflikty między wartościami? Przyznać trzeba, iż nie jest to problem samej tylko pedagogiki, albowiem dziedzina ta stanowi jedną z najbardziej brzemiennych w dylematy sfer bytu ludzkiego, służąc często za najistotniejszy obszar penetracji – i egzemplifikacji – dla filozoficznej aksjologii.

Nie ma chyba problemu z przypadkami, kiedy wychowawca chciał ukształtować w swym uczniu powiedzmy egoizm, agresywność, nieczułość na potrzeby innych, nieposzanowanie cudzej własności, chamstwo etc. – i to mu się w pełni powiodło. Czy to jest dobry pedagog, skoro jego intencje wypełnił realny sukces? Ale, z drugiej strony, inny nauczyciel pragnął szczerze jak najlepiej ukształtować moralność i wiedzę swego ucznia, a tymczasem osiągnął rezultat dokładnie odwrotny. Czy ten drugi właśnie jest, mimo wszystko, „dobrym” pedagogiem, skoro wyniki ma takie same jak tamten, „zły” z intencji wychowawca? A jak zakwalifikować takiego, któremu udaje się wypuścić spod swej ręki wybitnych wychowanków, ale całkowicie poza lub wbrew włożonemu wysiłkowi, a przynajmniej wbrew teorii? W ramach innej grupy zagadnień: czy dobrym jest wychowanie jednostronne, na potrzeby pewnej grupy wartości (na przykład skierowanych na siłę życia indywidualnego), acz budowanych kosztem innych wartości (choćby prospołecznych)? Na pytania te odpowiedzieć powinna także pedagogika, posiłkująca się jednak specjalnymi analizami aksjologicznymi, przy okazji dostarczając filozofii sporo własnych, ciekawych obserwacji.

Dzieje wychowania obfitują w niezwykle bogate pole doświadczeń aksjologicznych, warte systematycznych badań. Jeśli wszyscy jesteśmy produktem procesów wychowawczych, a ogół działań w tym kierunku prowadzonych stanowi w istocie odzwierciedlenie i przedłużenie pedagogicznych mądrości, to również wypada odpowiedzieć, dlaczego to spod tej samej ręki jedni wychodzą jako ludzie mądrzy, rzetelni i prawi, a drudzy są ciemni, źli i obrzydliwi? Dlaczego w jednych społecznościach kwitnie pomyślność, bezpieczeństwo i przyjaźń, w innych nie da się zaś żyć, bo nic nie jest tak jak trzeba? Dlaczego pewne fragmenty Ludzkości rokują nadzieję na przyszłość, a drugie skazują gatunek na skarlienie i wymarcie?

Odpowiedzi na te – i wszystkie wcześniejsze – pytania nie należą tylko do powinności samej filozofii, ani też z osobna do nauki o praktycznym formowaniu lepszego człowieka, czyli pedagogiki. One należą naprawdę do obu dziedzin (i kilku innych także), stwarzając w każdym razie wdzięczne pole do współpracy.